

Schaffer, Heinz Rudolph

Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 193-202



Quellenangabe/ Reference:

Schaffer, Heinz Rudolph: Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 193-202 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141994 - DOI: 10.25656/01:14199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141994>

<https://doi.org/10.25656/01:14199>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- | | |
|--|---|
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175 |
| HEINZ RUDOLPH SCHAFER | Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193 |
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203 |
| KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221 |
| JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE | Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245 |
| GÜNTHER BITTNER | Der Wille des Kindes 261 |
| MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH | Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273 |
| MAX MILLER | Argumentationen als moralische Lernprozesse 299 |

II. Diskussion

- | | |
|---------------|--|
| JÜRGEN ZIMMER | Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315 |
|---------------|--|

GÜNTHER BITTNER

Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer 319

HEIN RETTER

Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs 321

III. Besprechungen

GESINE HEFFT

Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt 329

FRIEDRICH SCHWEITZER

Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding 333

DIETHELM JUNGKUNZ

Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zu den Beiträgen in diesem Heft

ERIKA HOFFMAN: *Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder*

Der hier erstmals veröffentlichte Brief Friedrich Fröbels an Cantor Carl vom Juli 1839 ist ein ungewöhnliches Dokument und läßt erkennen, welchen Zusammenhängen die um diese Zeit beginnende Konzentration Fröbels auf das Problem der frühkindlichen Erziehung und Bildung entspringt. Die Frage nach besonderen Bildungsmitteln für das Kleinkind ist noch nicht beherrschend, obwohl die Produktion und Einführung solcher Mittel Fröbels ganze Kraft schon mehrere Jahre (seit 1836) in Anspruch genommen hatte. Seine Ideen der frühkindlichen Bildung in Familie und Kindergärten stehen 1839 ganz im Rahmen einer allgemeinen Bildungslehre. Im Begriff der „elementaren“ Bildung verklammert Fröbel die Bemühungen des Kindergartens mit einer bruchlos sich anschließenden Weiterführung des bildenden Erziehens in der Schule. – In ihrer Einführung erläutert Erika Hoffmann die zeit- und werkgeschichtlichen Bezüge, in denen dieser Fröbel-Brief steht, und gibt vielfältige Hinweise zum inhaltlichen Verständnis.

HEINZ RUDOLPH SCHAFER: *Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren*

In der Erforschung von Sozialisationsprozessen in der frühen Kindheit beginnt sich eine neue Orientierung durchzusetzen, die das Hauptaugenmerk nicht mehr einseitig auf die von den Erwachsenen ausgehenden Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes legt, sondern auf die Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Eltern, wobei der eigenen Aktivität des Kindes in der Gestaltung dieser Beziehungen besondere Bedeutung zukommt. Der Autor dieses Aufsatzes, der mit vielen eigenen Forschungen zu dieser neuen Sichtweise entscheidend beigetragen hat, faßt hier seine empirischen Untersuchungen und theoretischen Arbeiten zusammen, und zwar unter dem besonderen Aspekt des Zusammenhangs von frühen Sozialisationsprozessen in der Familie und späteren Lernprozessen in der Schule. Er rekapituliert zunächst ältere und neuere Sozialisationskonzepte und veranschaulicht dann die dyadischen Prozesse zwischen Mutter und Kind anhand von Forschungsergebnissen über Vorgänge des Saugens, des vokalen Austausches und der gemeinsamen visuellen Orientierung auf Gegenstände der Umwelt. Dabei wird insbesondere deutlich, wie diese Interaktionen vom Kind initiiert und von der Mutter in eine dyadische Erfahrung verwandelt werden. Der Autor analysiert sodann die grundlegenden Voraussetzungen, die auf seiten der Mutter gegeben sein müssen, damit sie diese Rolle ausfüllen kann. Abschließend wird die Kontinuität von familialer Sozialisation und schulischem Lernen, ebenfalls auf der Grundlage zahlreicher Forschungsergebnisse, diskutiert.

YVONNE SCHÜTZE: *Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation*

Dieser Beitrag, der – ähnlich wie der vorangehende von Schaffer – einen konzeptuellen Rahmen für das Thema dieses Heftes darstellt, will nicht einen allgemeinen Überblick

über den gesamten Stand der gegenwärtigen Erforschung frühkindlicher Sozialisationsprozesse geben, sondern anhand dreier unterschiedlicher theoretischer Ansätze (Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse) eine neue Orientierung in der Sozialisationsforschung erläutern: Die Erforschung der Mutter-Kind-Dyade steht nicht mehr dominant im Zentrum des Interesses; vielmehr wird auch anderen Bezugspersonen des Kindes, wie dem Vater, den Geschwistern, aber auch Nachbarn und Freunden, neuerdings eine wesentliche Bedeutung für den Sozialisationsprozeß zuerkannt. Zielsetzung dieser Forschung ist die Rekonstruktion der sozialen Lebenswelt des Kindes. In Verbindung mit diesem Ansatz geht man nicht mehr davon aus, daß das Kind ein gleichsam passiver Rezipient von Umwelteinflüssen ist, sondern daß von Anfang an das Kind bereits über ein Eigenpotential verfügt, Interaktionen aktiv mitzugestalten. Als beispielhaft für diese Neuorientierung werden einige Untersuchungen zur Vater-Kind-Beziehung, zur Geschwister-Beziehung und zum interaktiven Potential des Säuglings diskutiert.

KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE: *Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie*

Anhand von drei Beispielen wird in diesem Beitrag ein Versuch zur Erforschung von Sozialisationsprozessen in der Familie vorgestellt. Frühkindliche Sozialisation wird dabei als ein wechselseitiger Prozeß aufgefaßt, bei dem die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren und die familiäre Struktur ineinandergreifen. In einem über zwei Jahre dauernden Projekt wurden 16 Familien, die ihr zweites Kind bekamen, in ihrer alltäglichen Interaktion beobachtet. In einer ersten Analyse können für diesen Zeitraum drei Phasen unterschieden werden, in denen die Familie auf die Entwicklungsschübe des heranwachsenden zweiten Kindes eingeht und in denen sich strukturelle Veränderungen der familialen Interaktion zeigen. Den Schwerpunkt des Beitrags bilden Detailanalysen innerfamiliärer Interaktion anhand einer spezifisch ausgewählten Problemsituation. Nach Ankunft des zweiten Kindes stellt sich in allen Familien gleichermaßen die sozialisatorische „Aufgabe“, das ältere Geschwister mit dem jüngeren bekanntzumachen, um so den Prozeß der Integration des zweiten Kindes in die Familie einzuleiten. In drei verschiedenen Familien wurden in vergleichbaren Situationen aus dem Strom des Alltagsgeschehens kleine Szenen herausgenommen, interpretiert und bezüglich ihrer strukturellen Eigenheiten miteinander verglichen. Durch ein derartiges Vorgehen wird es möglich, die Wechselwirkung von Entwicklung und Kontext, wie sie theoretisch im dialektischen Modell der Entwicklung zu Beginn des Beitrags konzipiert wird, unter natürlichen Bedingungen näher zu untersuchen.

JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE: *Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm*

Die Verfasser berichten über Ergebnisse einer Untersuchung, in der sie qualitative Interviews mit Eltern von Kindern im Alter bis zu drei Jahren durchgeführt und ausgewertet haben. Das Ziel der Untersuchung war die Rekonstruktion der allgemeinen Deutungsstrukturen in Arbeiter- und Angestellten-Familien und die Erforschung ihres Einflusses auf die Erziehung und die Selbständigkeitsentwicklung der Kinder. Es zeigt

sich, daß beide Sozialgruppen ihre Familienbeziehungen nach der Gleichheitsnorm gestalten, dabei aber unterschiedliche Ausdeutungen dieser Norm vornehmen. Es wird aufgewiesen, daß damit sozialgruppenspezifische Möglichkeiten und Hindernisse für die Selbständigkeitsentwicklung der Kinder verbunden sind. Abschließend werden die Befunde in einem sozialisationstheoretischen Rahmen diskutiert.

GÜNTHER BITTNER: *Der Wille des Kindes*

Im Rahmen eines Konzepts des „Selbstwerdens“ untersucht der Verfasser eine in der psychologischen und pädagogischen Diskussion weithin abhanden gekommene Kategorie: den Willen des Kindes. Zunächst wird die begrenzte Ergiebigkeit der Selbstkonzept-Perspektiven herausgearbeitet, wie sie in neueren Projekten der Kinder- und Jugendforschung zu finden sind. Sodann entwickelt der Verfasser, in einer Auseinandersetzung mit einer „Psychologie des bürgerlichen Individuums“, wie er das „Selbst“ als eine psychologische Umschrift für das Subjekt begreift, das etwas weiß, will, tut, fühlt, glaubt, hofft usw. Danach erörtert er die Gründe, weshalb die Willenskategorie in der modernen Psychologie, insbesondere der Kinderpsychologie, verlorengegangen und zum Teil durch andere, meist weniger ergiebige Kategorien ersetzt worden ist. Schließlich weist er die Konsequenzen auf, die eine Wiederentdeckung des kindlichen Willens für die Theorie und Praxis der Erziehung haben könnte.

MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH: *Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit*

Über die Entwicklung der Fähigkeit, an sozialer Interaktion teilzunehmen, liegen aus verschiedenen Forschungsrichtungen viele vereinzelte und teilweise widersprüchliche Erkenntnisse vor. Dieser Beitrag versucht, einige für die frühen Entwicklungsphasen zentrale Ergebnisse in ihrem Zusammenhang darzustellen und die Kontinuität der Entwicklung von der vorsprachlichen Mutter-Kind-Interaktion über die Kontakte des Kleinkindes mit Gleichaltrigen bis zur Gruppeninteraktion von Vorschulkindern nachzuzeichnen. Die Verfasser gehen dabei von der sozialen Begegnung oder Episode als einer „natürlichen“ Analyseeinheit aus und fragen nach dem Beitrag einzelner Handlungen und Äußerungen zur Lösung allgemeiner Funktionsprobleme, die sich in jeder Interaktionssituation stellen. Die Analyse der Form, in der die Teilnehmer die Begegnung herstellen und ihre Beiträge synchronisieren, verdeutlicht das Ausmaß, in dem selbst die frühesten Interaktionsstrukturen auf kooperative Anstrengungen und konstruktive Leistungen aller Beteiligten zurückzuführen sind. Die primäre Kooperation des Säuglings mit seiner Mutter und die Reziprozitäts-Erwartungen des Kleinkindes zeigen ebenso sehr wie die komplementären Formate, in denen das Vorschulkind seine Handlungen und Gesprächsbeiträge entwirft, daß interaktive Fähigkeiten von intersubjektiver Natur sind und ihr Erwerb angemessenerweise nur in der Teilhabe des Kindes an Interaktionsstrukturen untersucht werden kann.

MAX MILLER: *Argumentationen als soziale Lernprozesse*

In diesem Beitrag wird die These vertreten, daß Argumentationen eine Dimension sozialer Erfahrung konstituieren, die moralische Lernprozesse des Individuums auslösen

und ihnen eine bestimmte Richtung geben kann. Diese These wird mit einer empirischen Fallstudie veranschaulicht, und zwar mit der qualitativen Analyse von Filmausschnitten über eine spontane Auseinandersetzung zwischen fünf Jungen im Alter von 8 bis 11 Jahren. Die Analysen zeigen, daß Kinder dieser Alters- und Entwicklungsstufe durch die Form ihrer moralischen Argumentation tendenziell in ganz bestimmte „Selbstwidersprüche“ gedrängt werden, die sich nur durch eine spezifische Fortentwicklung der Logik ihrer Argumentation auflösen und vermeiden lassen.

Kongresse

Vom 30. August bis 3. September 1982 findet an der Universität Fribourg, Schweiz, ein *Internationales Symposion zur sozial-moralischen Erziehung* statt. Nähere Auskünfte und Anmeldung beim Kongreß-Sekretariat, B. Zimmermann, Universität Fribourg, 22 Place du Collège, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Vom 29. September bis 2. Oktober 1982 finden an der Universität Hannover die *Hochschultage Berufliche Bildung '82* unter dem Leitthema „Arbeit und Beruf“ statt. Nähere Auskünfte und Anmeldung bei der Geschäftsstelle Hochschultage „Berufliche Bildung '82“, Universität Hannover, Seminar für Berufspädagogik, Wunstorfer Straße 14, 3000 Hannover.

Vorschau

Heft 3 wird dem Thema „Lehr-Lern-Forschung“ gewidmet sein und u.a. folgende Beiträge enthalten:

PETER M. ROEDER: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“

URSULA VIET et al.: Veränderungen des kognitiven Entwicklungsstandes von Schülern der Orientierungsstufe im Mathematikunterricht

LUDWIG KÖTTER et al.: Zum Lehren und Lernen geometrischer Begriffe: Deskription und Optimierung

GUNTHER EIGLER et al.: Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen

HERMANN RÜPPEL et al.: Die Lehre komplexen Denkverhaltens

Außerdem:

JÜRGEN OELKERS: Die analytische Erziehungsphilosophie: eine Erfolgsgeschichte

Contents and Abstracts

Issue Topic: Child Development and Education

ERIKA HOFFMANN: <i>An Unpublished Fröbel Letter on the Education of the Child</i> . . .	175
---	-----

This letter of Friedrich Fröbel's to Cantor Carl from July 1839 is here published for the first time. It is an unusual document elucidating the thematic context within which Fröbel at that time was increasingly concentrating his theoretical and practical endeavors upon the issue of early childhood education and instruction. Although since 1836 Fröbel was occupied with designing, producing and disseminating special education devices for the young child, his "play gifts", this topic is not predominant in this letter. Rather, his ideas of early childhood education in the family and in the nursery school and kindergarten are entirely embedded into a general theory of education. His concept of "elementary" education encompasses the activities of the nursery school/kindergarten and the school's educational endeavors. – The introductory remarks by Erika Hoffmann comment upon the biographical, historical and political context of this letter and they give numerous hints for a thorough understanding of the manifold aspects of its contents.

HEINZ RUDOLPH SCHAFER: <i>Socialization and Learning in the Early Years</i> . . .	193
---	-----

In research on early childhood socialization a new orientation has emerged which no longer solely stresses the influences of adults on the formation of the child's personality but focusses on the dyadic relationship between the infant and his/her mother. In this view, the child's active and constructive role in the shaping of this reciprocal relationship becomes apparent. The author of this article, who through numerous research studies of his own has eminently contributed to this new orientation, here summarizes his empirical findings and theoretical insights in terms of the specific question of continuity between early socialization processes in the family and later learning processes in school. First, he reviews old and new socialization concepts and illustrates the dyadic processes between mother and infant in drawing upon research findings on sucking, vocal interchange, and visual co-orientation. The author shows how these interactions are initiated by the infant but converted by the mother into a dyadic experience. Then, the basic conditions for the occurrence and development of this type of mother-infant interaction are determined. Finally, the close relationship between structure and content of socialization processes in the early years on one hand and teaching/learning processes in school on the other is elaborated.

YVONNE SCHÜTZE: <i>From Studying the Mother-Child Dyad to Analyzing the Family System: Recent Contributions from Psychology, Human Ethology, and Psychoanalysis to Research in Early Childhood Education</i>	203
--	-----

This article deals with three different theoretical approaches to the study of socialization processes in early childhood: psychology, human ethology, and psychoanalysis. Two main

tendencies are delineated: (1) Research on mother-child dyads has been supplemented by studies taking into account the other members of the family, such as father and siblings. These studies aim at reconstructing the child's social world. (2) The notion of the child as a passive recipient of social stimulation has been replaced by the conception of the infant as an active and competent agent of the interaction processes. As examples for these new orientations some studies on father-child and sibling relationships as well as on the infant's inborn capacity for social interaction are discussed.

KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE: <i>Child Development and Family Structure: Studying Early Childhood Socialization within the Family</i>	221
---	-----

In this article three examples of family-interaction sequences are presented in order to illustrate a hermeneutic approach to the study of socialization processes. Early childhood socialization is conceived of as a reciprocal process linking structural components of family interaction to the course of development in the early years of childhood. 16 families having their second child born at the beginning of the study were observed (videotaped) each month in their homes during a two-year period. A preliminary analysis of observational data shows that the two-year period can be partitioned into three phases coinciding with remarkable changes of overall interaction patterns by which families seem to react to the main developmental steps of the child. Here, an in-depth analysis of intra-familial interaction sequences is presented showing three different families in a comparable problem situation: After the birth of the second child every family has to resolve the "socialization task" of introducing the second child to the first one in order to initiate the integration process of the second child into the family. Methodologically, such an approach may lead to a better understanding of structural components of the "proximal ecology" in which development takes place as a dialectical process.

JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE: <i>Education for Autonomy in Families of Blue- and White-Collar Workers</i>	245
---	-----

The authors report upon results of an investigation in which they carried out and evaluated qualitative interviews with parents of children up to three years of age. The aim of the research was the reconstruction of general interpretational structures in families of blue- and white-collar workers and the influence of these interpretations on their children's education and development for autonomy. The results suggest that both social groups organize their family relationships according to the equality norm, but that the groups differ in their interpretation of this norm. It is shown that these differing interpretations go along with social-group-specific opportunities and impediments in the autonomy development of the children. Finally, the findings are discussed within the framework of general socialization theory.

GÜNTHER BITTNER: <i>The Child's Will</i>	261
--	-----

Within a theoretical framework which focusses on the formation of the self the author deals with a very specific category which has been widely abandoned in modern psychology: the child's will. First, he criticizes the narrowness of self concepts usually employed in research on children and adolescents. Then, discussing a Marxist view of the psychology of the

individual, he elaborates on his own concept of “self”. He also examines the reasons why in modern psychology the concept of “will” got lost respectively was replaced by other, mostly less fruitful concepts. Finally, he points out the consequences which the rediscovery of the child’s will would have for the theory and practice of education.

MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH: *On the Development of Interactive Abilities: Structuring Encounters and Achieving Behavioral Synchrony in Early Childhood* . . . 273

A wide range of isolated and in part contradictory research results have been presented from various perspectives concerning the development of the ability to participate in social interaction. This article attempts to integrate some results relevant for the developmental stages in early childhood and to delineate the continuity of development from preverbal interaction between mother and infant to peer contact among toddlers and the interaction in groups of preschool children. Starting from social episodes or encounters as a “natural” unit of analysis, the authors’ intention is to elucidate in what way single utterances and actions conduce to the solution of functional problems inherent in every interactional situation. Analysis of different forms of structuring encounters and of achieving interpersonal synchrony highlights the extent to which even the earliest interactional structures result from cooperative efforts and constructive achievements of all participants. The primary cooperation of infants with their mothers, toddlers’ expectation of reciprocity in interaction and the complementarity of action and utterance formats used by preschool children all point to the intersubjective character of interactive abilities and to the necessity of studying their development through analysis of the children’s actual participation in interaction.

MAX MILLER: *Argumentations as Social Learning Processes* 299

In this contribution the author attempts to substantiate the thesis that argumentations may constitute a dimension of social experience which releases and directs processes of moral development. An empirical case study, i.e. qualitative analyses of video data about a spontaneous conflict between five boys (8–11 years of age), is used to demonstrate that children of this developmental age show a tendency to be entangled into certain “self-contradictions” by the very form of their moral argumentation. From this it is inferred that only a further development of the form or logic of moral argumentation will help these children to avoid this developmentally specific type of potential self-contradictions.

JÜRGEN ZIMMER: *Preschool Education and Child Orientation: Remarks to G. Bittner’s Article in this Journal 1981, No. 6* 315

GÜNTHER BITTNER: *A Reply to J. Zimmer* 319

HEIN RETTER: *Play and Sports – a “Realistic” View: A Critical Discussion of a Book by H. Röhrs* 321

Book Reviews 329

New Books 339

Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren*

Vom ersten Tag des Lebens an „lernen“ Kinder, und schon in den allerersten Wochen der Kindheit „lehren“ Erwachsene. Dieses Lernen und Lehren mögen auf den ersten Blick als ganz andersartige Phänomene erscheinen als die, die wir in der formalen Schulsituation beobachten. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß die frühen Verhaltensänderungen und die Art, in der sie hervorgerufen werden, durchaus mit dem Lernen in den späteren Jahren der Kindheit in mehrfacher Hinsicht eng zusammenhängen können.

Eine Fülle von Beispielen belegt, daß es ein Lernen in früher Kindheit gibt (KESSEN et al. 1970). Sie stammen zwar größtenteils eher aus Laborexperimenten als aus Situationen des wirklichen Lebens, aber sie zeigen doch an, in welchem Maß das Verhaltensrepertoire auch des kleinsten Kindes vom Handeln seiner Bezugspersonen verändert werden kann. Saugen, Drehen des Kopfes, Blickfixierung, Lächeln und Vokalisieren – das sind die Reaktionen, die zumeist untersucht werden. In allen Fällen wurde nachgewiesen, daß das Kleinkind fähig ist, die Art oder Häufigkeit seiner Reaktion angesichts der Reaktionen anderer zu ändern.

Laborexperimente haben gewisse Vorteile. In diesem Fall haben sie jedoch einen erheblichen Nachteil: Sie teilen uns nichts darüber mit, wie Erwachsene normalerweise die Aufgabe angehen würden, das Verhalten des Kindes zu ändern. Es kann aber nicht bezweifelt werden, daß sie auf die eine oder andere Art und Weise Veränderungen herbeiführen. Das Kind wird z. B. „gelehrt“, eher nachts als am Tage zu schlafen, bestimmte Arten von Nahrung anzunehmen und zu erwarten, daß auf sein Schreien hin die Mutter erscheint. Es begegnet bestimmten Menschen, zu denen es Bindungen entwickeln, und einer bestimmten Sprache, die es lernen soll. In dieser wie in vielen anderen Hinsichten machen sich Erwachsene daran, das Verhalten des Kindes nach den Normen zu gestalten, die die jeweilige Kultur und die jeweilige Familie vorziehen. So sind Eltern am selben Prozeß beteiligt wie Lehrer: nämlich der Erzeugung von Verhaltensänderungen beim Kinde.

Normalerweise verwenden wir zwei verschiedene Begriffe für die Tätigkeiten der Eltern und des Lehrers, nämlich „Sozialisation“ im ersten und „Lehren“ im zweiten Fall. Natürlich gibt es Unterschiede zwischen den beiden: Sie unterscheiden sich in der äußeren Situation (Elternhaus im Gegensatz zur Schule), in der emotionalen Verbundenheit des Erwachsenen mit dem Kind, im Ausbildungsstand der Beteiligten und zum großen Teil auch in den Inhalten, die dem Kind vermittelt werden (grundlegende soziale Fähigkeiten auf der einen Seite, schulisches Wissen auf der anderen). Unter bestimmten Aspekten sind aber die beiden Phänomenbereiche Sozialisation und Lernen auch eng miteinander verbunden und stellen tatsächlich im Grunde eine Einheit dar. Deshalb ist das Verständnis der Sozialisationsprozesse in den ersten Jahren von beträchtlicher Bedeutung für alle, die für die späteren Lernerfahrungen des Kindes verantwortlich sind.

Sozialisationskonzepte

„Sozialisation“ ist ein Sammelbegriff, der sich auf eine große Bandbreite von Themen bezieht, die oft nur äußerst dürftig verknüpft sind. Gerade die Vielfalt der Definitionen

* Originalbeitrag für die Z.f.Päd., aus dem Englischen übersetzt von FRIEDRICH SCHWEITZER, Th. M.

des Begriffs zeigt diese Verwirrung. LeVINE (1969) unterscheidet z. B. drei Sichtweisen dieses Prozesses: Sozialisation als Enkulturation, als Erwerb von Triebkontrolle und als Rollentraining. Diese drei Sichtweisen sollen ungefähr der jeweiligen Ausrichtung von Kulturanthropologie, Psychologie und Soziologie entsprechen.

Aber selbst innerhalb jeder dieser Disziplinen – und speziell in der Psychologie – besteht keineswegs Einigkeit. Zum großen Teil ist es der Einfluß der speziellen Theorie der kindlichen Entwicklung, die gerade vorherrscht. Solange z. B. die Lerntheorie die dominierende Sichtweise war, wurde das Kind als wesentlich passiver Organismus angesehen, das durch alle Einflüsse geformt wird, denen es in seiner Umwelt begegnet. Sozialisation wurde dann als ein Prozeß verstanden, der dem Formen von Ton gleicht: Das heißt, das Kind kommt als ein formloser Klumpen Ton auf die Welt, und die Gesellschaft, vertreten durch Mütter, Väter, Lehrer und andere Autoritätsgestalten, macht sich dann daran, ihm genau die Gestalt zu geben, die sie sich wünscht. Das Endprodukt wäre dann gänzlich erklärbar durch äußere Einflüsse, die dem Kind begegnet sind, und wenn sich dieses Produkt einmal als nicht wünschenswert erweisen sollte, könnte man die Träger der Sozialisation (*socializing agents*) voll und ganz dafür verantwortlich machen. Daraus folgt, daß alle Versuche, das Sozialisationsgeschehen zu verstehen, nur eine Analyse des Verhaltens der Erwachsenen enthalten müssen, mit denen das Kind in Kontakt kommt. Der Anteil des Kindes selber war beschränkt auf das Beobachten, Behalten und Wiederholen alles dessen, was vor seinen Augen geschieht.

Erst vor kürzerer Zeit ist eine *dyadische* Sichtweise entstanden. Nach diesem Verständnis basiert Sozialisation auf Interaktion, und ihre Funktion besteht darin, den reibungslosen Verlauf solcher Interaktionen zu garantieren. Es sind stets zwei (oder mehr) Teilnehmer, von denen jeder schon sein eigenes Bündel von Neigungen, Zielen, Absichten und Vorlieben mitbringt. Deshalb muß jede Interaktion zwischen ihnen unvermeidlich einen Aushandlungsprozeß enthalten, als dessen Ergebnis eine fortschreitende Verhaltensänderung bei beiden Teilnehmern stattfindet. ZIGLER/CHILD (1973) kommen dieser Sichtweise am nächsten, wenn sie Sozialisation charakterisieren als „den gesamten Prozeß, in dem ein Individuum durch *Transaktionen mit anderen* seine spezifischen Muster sozial relevanten Verhaltens und der Erfahrung entwickelt“ (Hervorhebung hinzugefügt). Um den Sozialisationsprozeß zu verstehen, müssen deshalb diese Transaktionen im Detail untersucht werden, denn wenn wir dem Verhalten *beider* Seiten unsere Aufmerksamkeit schenken, können wir verstehen, wie das Kind nach und nach in ein akkulturiertes Wesen verwandelt wird.

Daß das Verhalten von Kindern durch die Interaktion mit den Trägern der Sozialisation verändert wird und daß diese Veränderungen in bestimmten Richtungen geschehen, die die Werte der Gesellschaft, in der sie leben, widerspiegeln, steht natürlich nicht in Frage. Wie diese Veränderung jedoch zustandekommt, steht noch zur Debatte. In der Vergangenheit wurde im allgemeinen so von Sozialisation gehandelt, als ob insgesamt ein Konfliktmodell darauf anwendbar wäre, d. h. als ob es dabei nur darum ginge, das Kind davon abzuhalten, zu tun, was natürlich ist, und es zu zwingen, irgendwelchen ganz willkürlichen Aufforderungen von mächtigen Erwachsenen zu neuem und unnatürlichem Verhalten Folge zu leisten. Eine solche Betrachtungsweise sieht das Kind in fundamentaler Opposition zur Gesellschaft und versteht die Sozialisationstechniken als die (oft

bestrafenden) Einflußnahmen, die das Kind zum Gehorsam treiben. In der Vergangenheit wurde auf viele solcher Techniken hingewiesen (HOFFMAN 1970), wobei Machtbehauptung und Liebesentzug vielleicht am meisten verbreitet waren. Daher beschäftigt sich ein großer Teil der Literatur über Sozialisation mit Sanktionen und damit, wie sozial erwünschtes Verhalten verstärkt und unerwünschtes Verhalten bestraft wird.

Man kann eine Reihe von Kritikpunkten gegen diese Sichtweise anführen: die Verschwommenheit des Verstärkungskonzepts und die sich daraus ergebende Schwierigkeit, es jemals zu beweisen oder zu widerlegen; die Tatsache, daß die angeführten Techniken selten aus der Beobachtung dessen stammen, was Eltern wirklich tun; das stark verengte Modell der belohnenden oder bestrafenden Eltern, mit dem Laboruntersuchungen der sozialen Verstärkung im allgemeinen arbeiten usw. Wichtiger ist aber, daß die grundlegende Wechselseitigkeit zwischen Mutter und Kind vernachlässigt wird, die in neuen Untersuchungen so stark betont wird und die den Rahmen darstellt, an dem sich jeder Versuch, den Sozialisationsprozeß zu verstehen, orientieren muß.

Die Wechselseitigkeit zwischen Mutter und Kind

Ein großer Teil der Literatur über die ersten Stufen der sozialen Entwicklung beim Kinde hat sich auf den Begriff der *Bindung* konzentriert (vgl. BOWLBY 1969; SCHAFER 1971). Eine ansehnliche Zahl von Forschungsarbeiten hat sich um dieses Thema gesammelt. Meistens wird dabei aber Bindung als eine im wesentlichen vom Individuum abhängige Eigenschaft behandelt, d. h. wie wenn es ein Besitz des einzelnen Kindes wäre, den es im Lauf der Entwicklung erwerben muß und der dann einen Teil seiner Persönlichkeit darstellt. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt mit anderen Worten ausschließlich beim Kind, während seinen sozialen Partnern und der Interaktion mit ihnen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Erst neuerdings wird bei der Erforschung der frühen Sozialentwicklung eine neue Richtung eingeschlagen, die den interaktiven Charakter sozialen Verhaltens betont (SCHAFER 1977a). Das Mutter-Kind-Verhältnis wird mit anderen Worten als ein dyadisches Gesamtsystem verstanden, in dem beide Partner dazu beitragen, gegenseitig eine zeitliche Abstimmung (*synchrony*) zu erreichen. Dementsprechend werden von den Forschern jetzt andere Fragen gestellt: Sie betreffen den Charakter dieser frühen dyadischen Systeme, ihre Eigenschaften auf verschiedenen Entwicklungsstufen und die jeweiligen Beiträge, die Mutter und Kind zur Interaktion leisten.

Es sollte als Tatsache anerkannt werden, daß das Kind von Geburt an teilnimmt an interpersonellen Verhaltenssequenzen von verschiedener Gestalt, mit wechselnden Schwierigkeits- und Komplexitätsgraden und mit Beteiligung unterschiedlicher Kommunikationskanäle (visuell, vokal, taktil usw.), die aber alle schon einen Teil der Kennzeichen besitzen, die interpersonelle Dialoge charakterisieren. Obwohl sie aus sehr unterschiedlichen Situationen stammen, können einige Beispiele die Gemeinsamkeit (*communality*) zeigen, die während dieser frühen Dialoge besteht.

Der Saugreflex ist das erste Mittel, mit dem ein Säugling in engen Kontakt mit einem anderen Wesen kommt. Eine große Zahl von Arbeiten (besprochen von KESSEN et al. 1970) legt Zeugnis von der Komplexität dieser Reaktion ab. Insbesondere haben wir in den letzten Jahren viel über die angeborenen Grundlagen der Zeitorganisation erfahren, die dem Saugen zugrunde liegt. Normalerweise nimmt diese die Gestalt eines Musters mit plötzlichem Ausbrechen und Pausieren (*burst-pause pattern*) an, d. h. Saugbewegungen treten gewöhnlich in einer Serie von plötzlichem Ausbrechen mit dazwischen liegenden Pausen auf. Wir haben es also mit einem Hochfrequenz-Mikrorhythmus zu tun

– einer scheinbar einfachen motorischen Aktivität, die in Wirklichkeit in Form komplexer Zeitsequenzen organisiert ist, welche von einem endogenen Gehirnmechanismus reguliert werden (WOLFF 1967). Es stellt vielleicht eine Ironie dar, daß eine höchst soziale Reaktion wie das Saugen bis vor kurzem normalerweise von dem interpersonalen Kontext, in dem es gewöhnlich auftritt, abstrahiert und isoliert untersucht wurde. Die Arbeiten von KAYE (1977), der den untersuchten Gegenstandsbereich erweitert und sowohl das Verhalten der Mutter wie das des Kindes während des Stillens einbezieht, zeigen jedoch, daß das Saugen nur als ein Teil eines interpersonalen Dialogs auftritt, der in dieser Situation stattfindet. Insbesondere hat KAYE gezeigt, daß Mütter mit ihren Säuglingen meist in genauer zeitlicher Abstimmung (*synchrony*) mit dem Muster des plötzlichen Ausbrechens und Pausierens (*burst-pause pattern*) des Saugens interagieren. Während der Saugtätigkeit sind sie im allgemeinen ruhig und untätig; während der Pausen dagegen schaukeln und streicheln sie das kleine Kind, sprechen mit ihm und bringen damit ein alternierendes Muster in Gang, in dem zuerst der eine und dann der andere der Hauptakteur ist, während der jeweils andere passiv bleibt. Dies kommt aber hauptsächlich zustande, weil die Mutter das spontane Verhalten des Kleinkindes zu ihrem „Schrittmacher“ werden läßt: Sie paßt sich seinem natürlichen Saugmuster an, reagiert auf das Nachlassen des Saugens, wie wenn es ein Signal für sie wäre, und baut auf diese Weise einen Dialog zwischen sich und dem Kind auf.

Dieses Beispiel liefert uns den Prototyp für einen großen Teil der frühen Interaktion. Insbesondere betont es, daß die interpersonale Zeitabstimmung (*synchrony*), die ganz allgemein zwischen Mutter und Kleinkind beobachtet wird, auf der Integration der Reaktionen *über die Zeit hinweg* basiert und daß sie auf der Grundlage von zwei Hauptfaktoren erreicht wird: (1) dem spontan ablaufenden Verhalten des Kindes, das gemäß endogener Mechanismen zeitlich organisiert ist, und (2) der Sensibilität der Mutter für eine solche Periodizität und ihrer Bereitschaft, sich diesem Muster anzupassen. Die Präzision und Reibungslosigkeit, die im allgemeinen die Interaktion kennzeichnen, resultieren also aus diesen zwei Faktoren.

Ein zweites Beispiel betrifft den vokalen Austausch. Eine gängige Möglichkeit, die Reibungslosigkeit vieler Interaktionsformen zu sichern, ist die Verwendung eines alternierenden Dialogmusters. Dieses wird besonders bei der verbalen Konversation Erwachsener sichtbar, wo ein komplizierter Satz von Regeln für das Sich-Abwechseln und den reibungslosen Austausch von Sprecher- und Hörerrollen erkennbar ist. Eine Untersuchung von SCHAFER et al. (1977) hat jedoch gezeigt, daß die formalen Kennzeichen des verbalen Austausches wie das Sich-Abwechseln dem Auftreten der Sprache vorangehen. Der vokale Austausch präverbaler Kinder mit ihren Müttern in einer freien Spielsituation war genauso sehr von dem alternierenden Muster bestimmt wie das von älteren verbalen Kindern. Außerdem wurde bei der ersten Gruppe der Austausch der Sprecher- und Hörerrollen genauso leicht bewältigt und mit derselben Art der minutiösen Zeitabstimmung (*split-second timing*), wie es bei der älteren Gruppe festgestellt wurde.

Bei Erwachsenen wird natürlich das Abwechslungsmuster für gewöhnlich durch das *gemeinsame* Handeln beider Teilnehmer erreicht: Beide kennen die Regeln, und beide achten auf die Signale, auf denen diese Regeln basieren. Es erscheint als sehr unwahrscheinlich, daß dies auch auf Kleinkinder zutrifft. Eine viel wahrscheinlichere Erklärung ist dagegen, daß die Verantwortung fast ganz von der Mutter übernommen wird. Das heißt, das Vokalisieren des Kleinkindes tritt periodisch (*in bouts*) auf, und wenn die Mutter sorgfältig darauf achtet, kann sie die Pausen zwischen dem periodischen Auftreten ausfüllen. Auf diese Weise stellt sich – wie schon beim Saugen – heraus, daß die Interaktion mit dem spontanen Verhalten des Kindes beginnt und daß die Mutter durch ihre Sensibilität für das zeitliche Muster der Reaktionen ihres Säuglings diese dann in einen wechselseitigen Austausch einbaut und so handelt, *als ob* sein Verhalten wirklich kommunikative Bedeutung hätte.

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer Untersuchung von COLLIS/SCHAFER (1975) zu der Frage, wie Mütter und Kleinkinder gemeinsam ihre Aufmerksamkeit auf Merkmale der Umwelt lenken. Bei Beobachtungen in einer neuartigen Umwelt mit einer Anzahl von Brennpunkten, die Aufmerksamkeit erregen (große, farbenfrohe Spielsachen, die in einiger Entfernung von dem Paar aufgestellt waren), rückten zwei Ergebnisse in den Vordergrund. Erstens wurde beobachtet, daß beide Partner stark dazu neigen, zur gleichen Zeit auf dasselbe Objekt zu achten (ein Phänomen, das man „visuelle Koorientierung“ genannt hat). Wenn man untersucht, wie diese gemeinsame Aufmerksamkeit zustandekommt, wird zweitens deutlich, daß fast ausnahmslos das Kind führte und die Mutter folgte. Das heißt, das Kleinkind zeigte spontan Interesse an den verschiedenen Spielsachen, während die Mutter fast ständig sein Verhalten genau verfolgte und dann ganz automatisch auch in dieselbe Richtung schaute. Visuelle Koorientierung bedeutet, daß die beiden einen gemeinsamen Gegenstand der Aufmerksamkeit haben; sie kann deshalb den ersten Schritt einer ganzen Reihe von weiteren Interaktionen darstellen, die diesen Gegenstand betreffen (über ihn sprechen, ihn manipulieren usw.). Für unser augenblickliches Interesse ist wichtiger, daß wir hier wiederum eine Illustration eines Interaktionstyps haben, der vom Kleinkind initiiert, aber von der Mutter in eine dyadische Erfahrung verwandelt wird.

Die Rolle des Kindes und die Rolle der Mutter

Es ist offensichtlich, daß die „Reibungslosigkeit“ dieser frühen Interaktionen von den Beiträgen beider, Mutter und Kind, abhängt. Was das Kleinkind betrifft, so wurde an anderer Stelle dargelegt (SCHAFER 1979), daß bei seinem Verhalten alles dafür spricht, daß es sozial „vor“-angepaßt (*pre-adapted*) ist, d.h. daß es durch seine endogenen Eigenschaften von Anfang an auf soziale Interaktion eingerichtet ist. Zwei Aspekte der sozialen „Vor“-Anpassung können unterschieden werden: *strukturelle* und *funktionale* Aspekte. Die ersten beziehen sich auf Körperstrukturen, die dazu dienen, das Kleinkind mit anderen Menschen in Kontakt zu bringen: z. B. auf den oralen Apparat, der genau der Aufgabe angepaßt ist, die Brustwarze und die Nahrung zu „bewältigen“, die die Mutter darreichen wird; auf seine visuellen Strukturen, die äußerst sensibel für solche Aspekte der Stimulierung sind, die meist von den Gesichtern anderer Menschen herrühren; und auf seine Ausstattung mit einem Gehör, das selektiv auf die menschliche Stimme eingestellt ist. *Funktionale* Aspekte beziehen sich darauf, wie diese Strukturen benutzt werden, und werden insbesondere an der Tatsache sichtbar, daß die verschiedenen Verhaltensmuster des Kindes (Saugen, Lächeln, Schreien usw.) von den ersten Wochen des Lebens an in der Form spezifischer Zeitfolgen organisiert sind. Die biologischen Rhythmen, welche Reaktionen wie dem Saugen zugrunde liegen, haben also eine *Regelmäßigkeit*, die es der Mutter ermöglicht, das Verhalten des Kleinkindes vorauszusehen, und es kann durchaus sein, daß die minutiöse Zeitabstimmung (*split-second timing*), die für einen so großen Teil des interaktiven Verhaltens charakteristisch ist, das Ergebnis solcher Voraussicht ist. Weiterhin liefert der periodische Charakter (*on-off nature*) eines großen Teils der sensomotorischen Aktivität (wie man z. B. bei der periodischen Struktur des Vokalisierens sehen kann) die Pausen, die es der anderen Person möglich machen, sich mit dem Kind abzuwechseln und auf diese Weise den Schein-Dialog aufzubauen, der für das frühe Sozialleben des Kindes so kennzeichnend ist.

Auf diese Weise ist eine grundlegende Kompatibilität zwischen dem Kleinkind und seinen Bezugspersonen sichergestellt. Bei richtigem Verlauf werden die einfachen Zeitmuster des Kleinkindes durch wiederholte Teilnahme an Interaktionssequenzen in weitaus komplexere und flexiblere Strukturen umgewandelt. Aus Schein-Dialogen werden echte

Dialoge, insofern *beide* Partner dazu beitragen, sie aufrechtzuerhalten, und dabei wechselseitig integrierte und austauschbare Rollen spielen (Sprechen und Hören, Handeln und Zuschauen, Geben und Nehmen usw.). Damit dies geschehen kann, müssen die sozialen Partner des Kindes bereit sein, die notwendigen Gelegenheiten zur Interaktion durch Beteiligung an einem dialogähnlichen Austausch zu bieten.

Offensichtlich liegt eine beträchtliche Verantwortung bei der Mutter: Sie muß sicherstellen, daß die soziale Erfahrung des Kleinkindes angemessen strukturiert wird. Wie füllt sie diese Rolle aus, und wie kann man am besten untersuchen, was sie tut? In der Vergangenheit basierte ein beträchtlicher Teil der Untersuchungen der Beziehung der Mutter zu ihrem Kind auf der Verwendung von Interviews und Fragebogen, in denen die Betroffenen über ihr eigenes Verhalten berichteten. Neuerdings wurde aber bei der Untersuchung der Mutter-Kind-Beziehung eine viel stärker auf Beobachtung beruhende Vorgehensweise angewandt – vielfach auf Anstoß der Humanethologie (BLURTON-JONES 1972). Es ist auch deutlich geworden, daß durch die Anwendung dieser Vorgehensweise auf einer sehr detaillierten, mikroanalytischen Beschreibungsebene eine ganze Anzahl neuer Phänomene freigelegt werden kann, die ein Licht darauf werfen, wie Mutter und Kind ein wechselseitiges Verhältnis aufbauen (SCHAFER 1977a). Insbesondere wird es jetzt möglich, viel präziser anzugeben, welche dyadischen Techniken genau eine Mutter bei der Interaktion mit Kindern verschiedenen Alters anwendet (eine weitergehende Erörterung bei SCHAFER 1977b).

Von einer großen Anzahl von Autoren wurde belegt, daß Mütter während des gesamten Verlaufs einer Interaktionsepisode fortwährend und mit großer Sorgfalt die Stimulation, die sie dem Kleinkind anbieten, und ihr Verhalten ihm gegenüber sehr einfühlsam, obwohl im allgemeinen ganz unbewußt, im Lichte ihrer Wahrnehmung seiner Fähigkeiten anpassen. Zum Beispiel zeigen Analysen der Sprache, mit der sich Mütter an ihre Kinder wenden, daß die sprachliche Komplexität ganz systematisch mit dem Alter des Kindes variiert: je jünger das Kind, desto einfacher der verbale Input, den die Mutter liefert (SNOW 1972). Wie STERN et al. (1977) es beschrieben haben, ist das Verhalten einer Mutter, die mit einem drei Monate alten Kind spricht, in ähnlicher Weise gekennzeichnet durch den äußerst repetitiven Charakter ihres vokalen und gestischen Handelns, durch die stark übertriebene Form ihrer Gesichtsausdrücke und durch die Verlangsamung ihrer Vokalisierungen. Nicht nur der *Inhalt*, sondern auch die *Form* ihres Verhaltens ist dem Kind angepaßt – wie wenn sie sich seiner begrenzten Informationsverarbeitungskapazität bewußt wäre und deshalb sicherstellen wollte, daß sie sein Interesse nicht verliert. Eine Stimulierung wird also so dargeboten, daß sie der Fähigkeit des Kleinkindes, sie zu assimilieren, entspricht.

Das sind Beispiele für die Einfühlsamkeit, die Mütter und tatsächlich die meisten Erwachsenen in ganz natürlicher Weise bei der Interaktion mit kleinen Kindern an den Tag legen. Dieselbe Einfühlsamkeit wurde auch in unserer bisherigen Erörterung der visuellen Koorientierung, des vokalen Austausches und des Fütterns hervorgehoben, denn in allen diesen Fällen sehen wir, wieweit Mütter sich der oft sehr schnell aufeinanderfolgenden Verhaltensmuster des Kleinkindes bewußt sind und fähig sind, ihre eigenen Reaktionen mit den seinen zu einem kontinuierlichen Fließen zusammenzubringen. Der so zustandekommende Dialog mag in seiner Abhängigkeit von der Bereitschaft der

Mutter, ihn aufrechtzuerhalten, einseitig sein, aber Zeitabstimmung und Strukturierung sind von höchster Präzision.

Einfühlsamkeit ist sicherlich die am meisten ins Auge springende einzelne Eigenschaft, die man am mütterlichen Verhalten hervorheben kann. Ob es sich dabei um eine einheitliche Größe handelt, die gegenüber Zeit und Situation konstant bleibt, ist eine offene Frage, die uns hier nicht weiter beschäftigen muß. Es genügt, daß dies die Eigenschaft ist, die das Voraussehen des Verhaltens des Kleinkindes und das unmittelbare Reagieren darauf ermöglicht, das wir in dyadischen Situationen immer wieder antreffen. Die Bedingungen, unter denen sie in der Lebensgeschichte der Mutter entstehen kann, die Gründe, warum sie in manchen pathologischen Fällen fehlt, und das Maß, in dem sie durch Übung und Erfahrung verbessert werden kann – all das sind weitere Fragestellungen, auf die wir noch keine Antwort haben. Einfühlsamkeit, so viel ist deutlich, schließt ein genaues Verfolgen des kindlichen Handelns ein, die Fähigkeit, angemessen zu reagieren und dann die Auswirkungen des eigenen Verhaltens zu überwachen, und die Bereitschaft, das Verhalten angesichts dieser Auswirkungen in der Folge zu ändern. Sie stellt eine grundlegende Voraussetzung für das Auftreten und für die Entwicklung von Mutter-Kind-Dialogen dar. Und im Zusammenhang mit diesen Dialogen vollzieht sich der größte Teil des frühen Lernens.

Kontinuität zwischen Elternhaus und Schule

Wenn ein Kind in die Schule kommt, hat es schon eine lange Lerngeschichte hinter sich. Die Art dieses frühen Lernens kann für seine weiteren Lernfortschritte durchaus entscheidend sein. Vieles weist darauf hin, daß die Art der Mutter-Beziehung in den ersten Jahren die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, seine Motivation für schulischen Erfolg und seine Erfolgserwartungen beim Erreichen von Leistungszielen signifikant beeinflussen kann.

Das beste Anschauungsmaterial für diesen Sachverhalt stammt aus den zahlreichen Untersuchungen benachteiligter Kinder vor allem in den USA. Es hat sich gezeigt, daß solche Kinder, die im allgemeinen aus den wirtschaftlich und sozial am meisten unterprivilegierten Teilen der Bevölkerung stammen, schwer benachteiligt sind, schon wenn sie mit der Schule anfangen – wie man es so treffend ausgedrückt hat: „Sie haben gelernt, nicht zu lernen“. Ihr Versagen im Erziehungssystem ist mit anderen Worten weniger auf irgendeine genetisch bedingte Minderwertigkeit zurückzuführen als auf Faktoren, die im Elternhaus wirksam werden und die zu einer Unfähigkeit oder Unwilligkeit führen, von allen intellektuellen Fähigkeiten, die vorhanden sind, auch Gebrauch zu machen.

Eine ganze Anzahl von Programmen wurde in Gang gebracht, um dieser Situation entgegenzuwirken. Manche der ersten „Headstart“-Experimente, die darauf zugeschnitten waren, Kindern vor dem Eintritt in die Schule ein zusätzliches Training in den grundlegenden kognitiven Fähigkeiten zu geben, waren eindeutig unzureichend. Alle Wirkungen, die sie hervorriefen, waren von kurzer Dauer und verschwanden bald wieder. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, daß die Programme zu kurz waren, teilweise darauf, daß sie zu spät im Leben des Kindes begonnen wurden, aber teilweise auch darauf, daß sie nur auf das Kind allein gerichtet waren und die Situation im Elternhaus unberührt ließen. Wenn es zwischen Elternhaus und Schule in bezug auf Erziehungsnormen zu einem

Konflikt kommt, dann ist es sehr wahrscheinlich, daß das Elternhaus stets den Sieg davonträgt. Das Kind verbringt dort den größten Teil seines Tages, und es hat dort schon mehrere Jahre lang gelebt und gelernt, ehe es überhaupt mit der Schule begonnen hat. Es ist deshalb von Bedeutung, daß sich in neuerer Zeit die Bemühungen auf viel jüngere Kinder gerichtet (manche fangen schon im Kleinkindalter an) und versucht haben, sowohl die Eltern wie das Kind zu beteiligen oder sogar ausschließlich über die Eltern zu arbeiten.

Heute wird kaum bezweifelt, daß Eltern das Lernpotential erweitern oder auch unterdrücken können. Die Frage ist, wie sie das tun. Die Arbeiten von HESS/SHIPMAN (1965) und von BERNSTEIN (1971) zeigen einige der Faktoren auf, die Mütter aus verschiedenen sozialen Gruppen unterscheiden und die durchaus daran beteiligt sein können, die kognitive Entwicklung des Kindes zu formen. Die sprachliche Umgebung, die dem Kind geboten wird, ist sicher ein solcher Faktor. Es gibt zwischen den sozialen Schichten nicht nur Unterschiede im angewandten Sprachstil (zumindest bei den englischen Müttern, die BERNSTEIN untersucht hat), sondern es wurde auch nachgewiesen, daß Mütter aus benachteiligten Schichten sich weniger häufig und für kürzere Zeitspannen dem Gespräch mit ihren Kleinkindern von Angesicht zu Angesicht widmen als Mütter aus der Mittelschicht (KAGAN 1970). Das Unterschicht-Kind mag in einer Umgebung mit hohem Lärmpegel leben, wo die beengten Verhältnisse und das dauernde Plärren des Radios oder Fernsehers es mit mehr sprachlicher Stimulierung zu versorgen scheinen, als es für das Mittelschicht-Kind in seiner ruhigen Vorstadt der Fall ist (TULKIN/KAGAN 1972). Um aber von einer Stimulierung profitieren zu können, muß das kleine Kind ihr unter den intimen, personbezogenen und herausfordernden Bedingungen begegnen, die nur die zweiseitige Reziprozität (*to-and-fro reciprocity*) einer Situation von Angesicht zu Angesicht bieten kann, und genau in dieser Hinsicht sind viele Unterschicht-Kinder im Nachteil.

Die Eltern sind die ersten Lehrer des Kindes. Wie sie diese Funktion erfüllen, muß noch viel genauer untersucht werden. Das wenige Material, das wir haben, erlaubt eine wichtige Feststellung: daß diejenigen Eltern am meisten Erfolg haben, deren Belehrungen am wenigsten direkt und autoritär sind. Als Beispiel können NELSONS (1973) Beobachtungen zum Spracherwerb während des zweiten Lebensjahres dienen. Sie stellte fest, daß die Sprachentwicklung von Kindern eng damit zusammenhängt, wie Mütter an dieser Entwicklung teilnehmen. Insbesondere ist der verbale Fortschritt des Kindes desto langsamer, je direkter und eingreifender die Mutter ist. Eine nicht eingreifende Mutter würde ihrem Kind zuhören, sein Verhalten zu interpretieren versuchen und alles akzeptieren, was es anzubieten hat. Eine direkte Mutter dagegen würde versuchen, dem Kind ihre eigenen Vorstellungen aufzudrängen, wäre nicht sensibel für seine Art, die Welt verbal zu strukturieren, und würde damit seine sprachliche Entwicklung behindern.

Eine Anzahl ähnlicher Folgerungen ergibt sich aus den Arbeiten von WHITE/WATTS (1973). Um herauszufinden, warum manche Kinder sozial und kognitiv kompetenter werden als andere, beobachteten sie über längere Zeiträume hinweg das Verhalten von Müttern zu Hause. Sie stellten fest, daß Mütter im allgemeinen überraschend wenig Zeit damit verbringen, das Kind direkt zu belehren (durch Aktivitäten wie Bezeichnen, Zeigen, wie etwas funktioniert, Berichtigen usw.). Statt dessen wendeten sie in vielen Fällen Strategien an, die mit Ermutigung, Vorschlägen, Hilfe, Bereitstellen von Material, Bewundern usw. arbeiten. Das traf besonders auf die Mütter der kompetenteren Kinder zu, bei denen solche behutsam unterstützenden Techniken eher zu finden waren als die offenkundig didaktischen Methoden. Diese Mütter neigten dazu, dem Kind Freiheit zum Forschen und zum Initiieren seiner eigenen Unternehmungen zu geben und nur dann mitzumachen, wenn sie dazu aufgefordert wurden. Mütter mit weniger kompetenten Kindern dagegen neigten dazu, eingreifender zu sein: Genau wie es NELSON festgestellt

hatte, wollten diese Mütter dem Kind ihre eigenen Vorstellungen und Unternehmungen aufdrängen und machten es damit dem Kind schwerer, seine eigenen Strategien zu entwickeln. WHITE/WATTS stellten auch fest, daß alle „Lehr“-Handlungen, die in der Stichprobe vorkamen, im allgemeinen auf Anstoß des Kindes zustandekamen (durch Fragen wie „was ist das?“ oder „wie geht das?“), daß sie in der Regel nur 20 bis 40 Sekunden dauerten, aber daß sie tendenziell sehr häufig im Verlauf eines jeden Tages vorkamen. Es ist durchaus möglich, daß hier die zentralen Lehrsituationen in der Frühentwicklung des Kindes vorliegen. Sie basieren häufig auf dem spontanen Interesse des Kindes, und sie treten in einem Interaktionszusammenhang auf, in dem die Art der Reaktion der Mutter ein entscheidender Bestimmungsfaktor für die weitere Entwicklung des Kindes sein kann.

Schlußfolgerungen

Die Beziehung zwischen der Sozialisation des Kindes innerhalb der Familie während der ersten Jahre und seinem Lernen in einem mehr formalen, institutionellen Rahmen in den darauf folgenden Jahren kann unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Zunächst einmal gibt es insofern eine Kontinuität, als sein späterer Schulerfolg mit davon abhängt, inwieweit das Kind in den ersten Jahren dazu ermutigt wurde, die für das weitere Lernen notwendigen kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Sichtweise ist jetzt allgemein akzeptiert, und zum Teil war die Absicht, solche Entwicklungskontinuitäten zu fördern, der Grund dafür, daß viele Länder ehrgeizige Programme mit Tagesstätten für Kinder in den ersten Lebensjahren einrichteten. Obwohl solche Programme auch eine Aufbewahrungsfunktion für Kinder werktätiger Mütter haben, bieten sie den Fachleuten doch auch Gelegenheit, die frühen Erfahrungen des Kindes so zu strukturieren, daß alle Potentiale, über die es möglicherweise verfügt, optimal gefördert werden können. Darin liegt jedoch auch eine große Gefahr: daß nämlich die Verantwortung, die Rechte und die Pflichten der Familie von außenstehenden Institutionen übernommen werden könnten. Tatsächlich kann gerade deren Erfolg den Eltern das Gefühl geben, unzureichende und ineffektive Träger der Sozialisation zu sein. Die Tendenz, getrennt von den Eltern zu arbeiten, ist deshalb für Tagesstätten keinesfalls wünschenswert. Die Kooperation mit ihnen ist vielmehr unentbehrlich.

Der andere Aspekt, unter dem Sozialisation und Lernen verbunden sind, bezieht sich auf die Prozesse, die ihnen zugrunde liegen. Beide sind vor allem soziale Aktivitäten, denn sie vollziehen sich in einem interpersonalem Kontext, der allem Lernen, das sich ereignet, die wesentliche Bedeutung gibt. Weiterhin sind beide von einer dyadischen Natur: Es geht nicht nur darum, daß ein allmächtiger Erwachsener Fähigkeiten und Wissen auf ein passives Kind überträgt. Selbst das allerjüngste Kind ist schon fähig, zu einer interaktiven Situation einen Beitrag zu leisten, der das Ergebnis dieser Interaktion entscheidend mitbestimmt. Darüber hinaus scheinen die erfolgreichsten Ergebnisse (zumindest im Blick auf die Förderung der Entwicklung) von Interaktionen herzurühren, in denen der Erwachsene nicht versucht, zu dominieren und seine eigenen Ideen aufzudrängen, sondern es dem Kind erlaubt wird, die Initiative zu ergreifen, und der Erwachsene dann auf diese Initiative aufbaut und die Fähigkeiten und das Wissen des Kindes im Rahmen der ablaufenden Aktivitäten des Kindes erweitert. Damit wird eine Wechselseitigkeit gepflegt, die eine wesentliche Voraussetzung für alle erfolgreichen Interaktionen darstellt,

sei es in den ersten Jahren oder in der späteren Kindheit, sei es im Rahmen der Familie oder dem der Schule.

Literatur

- BERNSTEIN, B.: Language and socialization. In: N. MINNIS (Ed.): *Linguistics at Large*. London: Gollancz 1971.
- BLURTON-JONES, N. (Ed.): *Ethological Studies of Child Behavior*. London: Cambridge University Press 1972.
- BOWLBY, J.: *Attachment and Loss*. Vol. 1: *Attachment*. London: Hogarth Press 1969. (Deutsch: *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler 1975.)
- COLLIS, G. M./SCHAFER, H. R.: Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. In: *J. of Child Psychol. Psychiat.* 16 (1975), S. 315–320.
- HESS, R. D./SHIPMAN, V.: Early experience and the socialization of cognitive modes in children. In: *Child Development* 34 (1965), S. 869–886.
- HOFFMAN, M. L.: Moral development. In: P. H. MUSSEN (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 2. New York: Wiley 1970.
- KAGAN, J.: On class differences and early development. In: V. H. DENENBERG (Ed.): *Education of the Infant and Young Child*. New York: Academic Press 1970.
- KAYE, K.: Toward the origin of dialogue. In: H. R. SCHAFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press 1977.
- KESSEN, W./HAITH, M./SALAPATEK, P. H.: Human infancy: a bibliography and guide. In: P. H. MUSSEN (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 1. New York: Wiley 1970.
- LEVINE, R.: Culture, personality, and socialization: an evolutionary view. In: D. A. GOSLIN (Ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand-McNally 1969.
- NELSON, K.: Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38 (1973), serial no. 149.
- SCHAFER, H. R.: *The Growth of Sociability*. Harmondsworth: Penguin 1971.
- SCHAFER, H. R.: Early interactive development. In: H. R. SCHAFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press 1977. (a)
- SCHAFER, H. R.: *Mothering*. London: Open Books/Fontana. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1977. (b)
- SCHAFER, H. R.: Acquiring the concept of the dialogue. In: M. BERNSTEIN/W. KESSEN (Eds.): *Psychological Development from Infancy: Image and Intention*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates 1979.
- SCHAFER, H. R./COLLIS, G. M./PARSONS, G.: Vocal interchange and visual regard in verbal and pre-verbal children. In: H. R. SCHAFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press 1977.
- SNOW, C. E.: Mother's speech to children learning language. In: *Child Development* 43 (1972), S. 549–565.
- STERN, D. N./BEEBE, B./JAFEE, J./BENNETT, S.: The infant's stimulus world during social interaction. In: H. R. SCHAFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press 1977.
- TULKIN, S. R./KAGAN, J.: Mother-child interaction in the first year of life. In: *Child Development* 43 (1972), S. 31–42.
- WHITE, B. L./WATTS, J. C.: *Experience and Environment: Major Influences on the Development of the Young Child*. Vol. 1. New York: Prentice-Hall 1973.
- WOLFF, P. H.: The role of biological rhythms in early psychological development. In: *Bull. Menninger Clinic* 31 (1967), S. 197–218.
- ZIGLER, E. F./CHILD, I. L. (Eds.): *Socialization and Personality Development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley 1973.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Heinz Rudolph Schaffer, University of Strathclyde, Department of Psychology, Turnbull Building, 155 George Street, GB-Glasgow G 1 1RD (Schottland).